



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Un método de selección de materiales didácticos, aplicado al audiovisual, para la educación en valores en Secundaria

Autor/es

ÁLVARO RODRÍGUEZ SUBERO

Director/es

DELIA DEL PILAR GAVELA GARCÍA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Lengua Castellana y Liter

Departamento

FILOLOGÍAS HISPÁNICA Y CLÁSICAS

Curso académico

2017-18



Un método de selección de materiales didácticos, aplicado al audiovisual, para la educación en valores en Secundaria, de ÁLVARO RODRÍGUEZ SUBERO (publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

Trabajo de Fin de Máster

Un método de selección de materiales didácticos, aplicado al audiovisual, para la educación en valores en Secundaria

AUTOR:

Álvaro Rodríguez Subero

Tutora: Delia Gavela García

MÁSTER:

**en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional
y Enseñanzas de Idiomas**

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2017/2018

Índice

1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	3
3. Marco teórico.....	7
3. 1. Educación en valores.....	7
3. 2. Legislación sobre educación en valores.....	9
3. 3. Audiovisual y educación en valores.....	22
3. 4. Test de Bechdel/Wallace.....	24
4. Método.....	27
4. 1. Igualdad de género.....	28
4. 1. 1. Test.....	28
4. 1. 2. Ejemplo.....	29
4. 1. 3. Otras obras de corpus.....	31
4. 2. Igualdad colectivo LGTBI.....	32
4. 2. 1. Test.....	33
4. 2. 2. Ejemplo.....	33
4. 2. 3. Otras obras de corpus.....	35
4. 3. Cuerpo disfuncional.....	36
4. 3. 1. Test.....	37
4. 3. 2. Ejemplo.....	38
4. 3. 3. Otras obras de corpus.....	40
5. Aplicación a un género curricular: el teatro filmado.....	43
6. Conclusiones.....	49
7. Referencias.....	51
8. Anexo.....	55

Resumen

En los últimos años, se ha asistido a una revolución feminista y se ha rescatado y puesto en práctica una herramienta creada en los años 80 conocida como Test de Bechdel/Wallace, que mide la presencia femenina en las manifestaciones culturales. En este trabajo, se va a utilizar esa herramienta como base y, a través de una serie de modificaciones, poder aplicarla al aula. Esta aplicación al aula se realizará como un apoyo para que el docente pueda seleccionar materiales para la educación en valores, dirigido a lo largo del trabajo al audiovisual pero extensible a recursos literarios de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. En este caso, nos hemos centrado en crear un test para aplicarlo a tres áreas de valores diferentes: igualdad de género, igualdad del colectivo LGTBI y respeto al cuerpo disfuncional.

Abstract

In recent times modern society has witnessed a feminist revolution and the recovery and implementation of the Bechdel/Wallace test, a tool created in the 80's to measure female presence in cultural manifestations. This test provides the basis for this paper and has been adapted for educational purposes. The classroom application has been conceived as a support for educators to select materials for the education of moral values, including mainly audiovisual but also literary works belonging to the Spanish Language and Literature programme, In this case we have focused on creating tests for three different areas: gender equity, LGBTQ equity and respect for physical differences.

1. Introducción

Por el día nos encierran en sus jaulas de cemento
y aprendemos del león.
Vetusta Morla

El presente trabajo va orientado a facilitar la labor docente, no se busca en él una aplicación directa al aula sino que el docente pueda hacer uso del método planteado en cualquier momento con el fin de sentirse algo menos perdido en el proceloso mar de la educación en valores. Su génesis viene motivada, por un lado, por la falta de concreción observada a lo largo del Máster en cuanto al tema de educación en valores en la legislación y, por otro lado, por el conocido como Test de Bechdel-Wallace, una herramienta muy en boga hoy en día para medir la presencia de la mujer en el cine.

A pesar de que el trabajo en cuestión está emplazado en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, se ha decidido plasmar su utilidad para el audiovisual por un motivo eminentemente práctico, es muy complejo crear un corpus rico de obras literarias con el poco tiempo que se tiene para la realización de este trabajo; además, es perfectamente aplicable a la literatura, especialmente a la novela y el teatro, si así se deseara. A través de este método se pretende, por lo tanto, apoyar al docente en sus tareas para introducir las competencias sociales y cívicas en el aula en una de las especialidades que, gracias a la introducción del hecho cultural, más facilidades tiene para poder trabajar los valores con el alumnado ya sea a través de la literatura o de otras muestras culturales análogas por su carácter narrativo, como es el audiovisual.

Tras una extensa introducción en la que se concretará lo máximo posible el tema de la educación en valores, la legislación sobre ella y su aplicación a través del cine en el aula, en lo que se centrará este trabajo es en la creación de una serie de test para que el docente pueda pasarlos a cualquier elemento audiovisual con el fin de saber si son adecuados para su utilización en el aula a la hora de educar en valores. Los temas seleccionados para este trabajo son tres: igualdad de la mujer, igualdad del colectivo LGTBI y cuerpo disfuncional. Con el fin de acercar este trabajo a la especialidad seleccionada, se incluirá un análisis de grabaciones teatrales a través de los mismos test con los que se analizará el audiovisual. No se

pretende dogmatizar a través de estos test, sirven como una simple guía para el docente, el cual los podrá modificar acorde a su aplicación ideal en el aula, así como servir de punto de inicio para crear otros sobre diversas temáticas (medio ambiente, aporofobia, igualdad racial, justicia...).

Cabe decir que este trabajo está basado en las propias motivaciones del autor, los elementos que considera que son claves para trabajar en el camino a crear una sociedad más tolerante e igualitaria, así como el afán por llenar un hueco en la formación orientada a un profesorado que tiene que hacer frente a un contenido únicamente a través de su instinto.

Lo que se plantea, por lo tanto, es una innovación educativa dirigida al docente. Si se entiende la innovación como la aplicación de elementos ya existentes a nuevos usos, en este caso cumple todos los requisitos puesto que se está utilizando un elemento aplicado al análisis cultural, el Test de Bechdel/Wallace, para servir a la educación a través de una serie de modificaciones.

2. Objetivos

Este trabajo se basa por completo en el conocido proverbio chino que reza: "Dale un pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de su vida". Por lo tanto, lo que se persigue es salir de los tradicionales listados de películas con que se provee a los docentes para sus clases, dándoles a estos un método para que realicen por ellos mismos su selección de material. Además, a través de la herramienta que se está planteando aquí se podrá conseguir que los contenidos menos habituales: series de televisión, webseries, cómics, videoclips, videoarte, performance... puedan incorporarse al aula; ya que hasta ahora no se habían integrado en los listados habituales de los que se dota al docente.

Este trabajo se desarrolla en el marco del Máster en Profesorado en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Es por esto que a pesar de elegir el audiovisual, un contenido no muy habitual en el currículo de la asignatura, se considera que es un trabajo totalmente enfocado hacia la especialidad, en parte por su aplicación al hecho teatral. Aunque no se haya introducido plenamente en el currículo, más allá de la relación directa entre cine y literatura, el audiovisual funciona, al menos desde la opinión del que suscribe este trabajo, como un género literario más, se configura como literatura hecha con imágenes. No es desdeñable la unión entre literatura y cine; por un lado, son una infinidad las obras literarias que han pasado a la gran pantalla (en los últimos años también a la pequeña), por otro, la base de cualquier manifestación audiovisual es un guion, algunos de ellos editados y comercializados como se haría con cualquier manifestación literaria. Además de todo esto, si no fuera suficiente, el cine, las series y demás manifestaciones a base de imágenes y sonido son herederos de los mecanismos narrativos que géneros como la narrativa y el teatro han ido desarrollando durante siglos y en la actualidad se retroalimentan plasmando técnicas literarias en el cine y cinematográficas en la literatura. Es por esto que la asignatura en la que mejor se podrá emplear este método, el cual ya se ha señalado que se centra en el audiovisual para crear un corpus rico con el que ejemplificarlo ante la falta de tiempo, es la de lengua y literatura ya que se puede utilizar en el ámbito de la relación entre cine y literatura, en el ámbito de las manifestaciones audiovisuales basadas en la literatura o extrapolar su uso a cualquier manifestación literaria con la

que se plantee llevar la educación en valores al aula. Obviamente no se crea en exclusiva para este fin ya que docentes de otras especialidades, ante la generalidad del método que se plantea, podrán hacer uso de él.

La herramienta que se plasma en este trabajo no es un fin en sí mismo; el docente no podrá llevarla directamente al aula. A través de ella solamente se facilitará el inicio del proceso de educación en valores en el cual el docente selecciona los materiales con los que trabajar en el aula. Posteriormente, cómo se apliquen estos materiales seleccionados al aula quedará a disposición del docente. Se podrán llevar a través de planteamiento de debates, ejercicios para la explotación del material, aplicación de ejercicios de creatividad... Pero dichos elementos exceden los objetivos de este trabajo.

Por lo tanto, esencialmente a través de las herramientas planteadas se pretende ayudar al docente a ser autónomo a la hora de abordar los temas transversales que van unidos a las competencias sociales y cívicas. Huyendo de las listas creadas por otros, con el fin de facilitar la independencia del docente a la hora de poder aplicar en el aula contenidos diferentes a los marcados por las citadas listas. Además, esto se realizará a través de tests que con unas premisas muy simples que facilitan el proceso de búsqueda de materiales sin necesidad de una formación previa en valores.

En el caso del currículo de Lengua Castellana y Literatura, a través de la aplicación del cine se consigue llevar adelante los apartados de literatura y de comunicación oral de forma natural. Posteriormente, será la pericia del docente la que determine si es capaz de incluir el trabajo en lengua y comunicación escrita. En los estándares evaluables marcados en la legislación, se busca la comprensión del discurso oral para lo cual el audiovisual se perfila como una opción ideal para su estudio. Por otro lado, ya se ha mostrado la relación entre la literatura y las formas audiovisuales, a través de las cuales no solo podremos estudiar el ámbito de relación entre artes sino que podremos mostrar de un modo más sencillo e ilustrativo técnicas narrativas o teatrales, estudiar el personaje así como otros elementos cercanos a la teoría de la literatura y que en ocasiones se perfilan como excesivamente abstractos para el alumnado. Para el tema de los aspectos escritos es un medio más complejo, pero determinados contenidos de la parte de lengua, como pueden ser las variedades lingüísticas del español, pueden ser ilustrados a la perfección si se realiza una selección adecuada de materiales. Con esto queremos

recalcar que, a pesar de parecer un tema ajeno al de la asignatura, puede aplicarse a casi todos los elementos que constituyen el currículo que en la ley se plasma de la asignatura.

Además de todo esto, como bien señala Cuadrado Esclapez (2008), hay una educación informal a través del conocido como Tercer Entorno (el cibernético, digital y de cultura de masas). Esta cada día tiene mayor implicación en la educación de los jóvenes, llegando a superar el número de horas que se está frente a las pantallas diariamente a las que se está en el ámbito educativo formal. Por lo tanto, se considera clave, y se cree que con esto se dan los primeros pasos, que elementos de este entorno como el audiovisual o los videojuegos estén cada día más presentes en el aula, ya sea como una herramienta didáctica o como un elemento que ayude a nuestros estudiantes a la hora de enfrentarse a la cultura que les rodea y sepan desentrañarla adecuadamente sin que sean engañados en ese proceso. Por lo que enseñar a través de estos medios les ayudará en su futuro camino para enfrentarse a cualquier elemento de este ámbito que siempre suele tener intereses subyacentes y que es un elemento inherente a nuestra sociedad actual y que con el paso del tiempo, ya se está viendo su rápida escalada, tendrá cada vez más peso.

3. Marco teórico

3. 1. Educación en valores

Este trabajo se centra en el ámbito de la educación en valores y para esto se considera necesario hacer una buena definición del concepto de valor. Tomando el concepto de varios autores se puede decir que el valor es todo concepto individual o marcado tácita o explícitamente por la sociedad que regula la existencia humana, que le hace ser humano. Generalmente se establece una jerarquía entre los valores, poniendo unos por encima de otros y nos encontramos con una polarización en ello, para todo valor hay un contravalor, feo o bello, bueno o malo... Se pueden tener valores individuales pero como señala Schujman (2002):

Nuestros valores están fuertemente influidos por la sociedad en la que vivimos. Pertenece a una época, a una cultura. Nuestra apreciación de las cosas se ajusta, en buena medida, a pautas y criterios que no inventamos sino que nos son dados por los que viven con nosotros. La mayoría de nuestros valores no son creados por nosotros sino que suelen coincidir con valores grupales, familiares, sociales. Nacen de la interacción con los demás, no de cada uno por separado. Por supuesto, es posible que alguien valore positivamente algo que para la mayoría carece de valor.

Algunos de nuestros valores son muy profundos y forman parte de nosotros mismos. Por eso, si alguien los ataca nos sentimos ofendidos. Nos sentimos identificados con esos valores, nos avergonzaría actuar en contra de ellos y criticamos a quienes no los respetan. La indignación que sentimos ante un acto de injusticia o ante un acto de corrupción muestra cómo un valor puede estar firmemente arraigado en nosotros (p. 22).

Hay una serie de categorías a la hora de organizar los valores: vitales, materiales, intelectuales, estéticos... En este caso, se van a tratar los valores éticos o morales, más concretamente el ámbito del respeto; respeto en un sentido amplio como el de igualdad entre hombres y mujeres o en un sentido más concreto como el respeto al diferente que se trabajará en los temas de igualdad del colectivo LGTBI y en el ámbito del cuerpo disfuncional.

Ya en el ámbito de la educación, Carreras *et alii* (1998) definen el término valor como:

Es un objetivo que nos proponemos en la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayuda a ser más persona. Es sencillamente la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos.

Como consecuencia, entenderíamos como contravalor, todo aquello que dificultara al hombre llegar a ser más persona y le restara humanidad (pp. 21-22).

El trabajo del docente, para la mayoría de los estudiosos consultados, se centra en acompañar al alumno y formarlo más allá de los niveles conceptuales y la formación práctica para ser un ser humano completo en su edad adulta; todo esto en una de las edades más críticas y de más inseguridad personal al estarse creando la propia personalidad que es la adolescencia.

Por lo tanto, este Pigmalión que es el docente debe ser ayudado en el proceso de modelado de las mentes de los futuros adultos responsables. A través de este trabajo, se dotará al docente de las herramientas que le ayuden a rellenar las lagunas que pueda tener a la hora de enfocar algo tan importante, pero tan personal, como es la educación en valores. Hay que tener en cuenta que el docente, como persona no tiene todas las respuestas y menos aún en terrenos tan sensibles como estos. Por lo tanto, necesita todo el apoyo posible en este proceso.

En la literatura consultada, nos encontramos con dos tipologías de textos en torno al tema. Por un lado, están los textos más teóricos que responden, principalmente, a dos tendencias: una apocalíptica, en la que se desarrolla una visión nefasta en torno a la crisis de valores; otra idealista, en la que se trata el tema como si fuera el de más fácil aplicación. Por otro lado, otro tipo de textos nos mostrarán un sinnúmero de herramientas para aplicar al aula a la hora de introducirse en la materia, pero sin explicarle al docente el porqué de las mismas.

La mayoría de los textos consultados en nuestro idioma procede de países latinoamericanos y, en el caso de los pocos textos españoles encontrados, la entera totalidad está redactado en marcos legislativos anteriores al actual, principalmente en el de la LOGSE. Al parecer, en tiempos de esta ley se encontró un ambiente especialmente permeable a este aspecto, con varias referencias al tema dentro de la propia legislación. Tal vez motivado, como señalan Carreras *et alii* (1998), porque:

Antes la escuela transmitía los valores que marcaba la religión y el Estado, que eran también los que imperaban en la sociedad, con lo cual generalmente no había problema de conflicto. Cuando estos valores no han sido libremente interiorizados por la mayoría, no han tenido sentido o han sido rechazados fuera del ámbito

escolar se han creado situaciones de disarmonía [...] Creemos que este consenso era artificial, estaba basado en la imposición y cimentado en una obediencia institucionalizada a nivel social, familiar y escolar (p. 20).

Este elemento muestra, por lo tanto, cómo la educación en valores está en pañales, más aún en un país como el nuestro que ha sido víctima de más de cuatro décadas de dictadura. Por lo tanto, todo trabajo al respecto será valiosísimo para que prospere su aplicación al aula. La dificultad para el docente radica en analizar los valores intrínsecos a la sociedad, totalmente legitimados por esta, sin ser forzados por las instituciones o autoridades y mostrarlos a la clase como universalmente legítimos y válidos.

3. 2. Legislación sobre educación en valores

Para cualquier implemento educativo que se pretenda desarrollar, es necesario atender concienzudamente a la legislación vigente para saber qué es lo que se requiere a la hora de aplicar cualquier protocolo al aula. En este caso, habrá que prestar especial atención a la ley vigente en nuestro país en el momento que este trabajo se está desarrollando: la LOMCE. A la par que dicha ley, habrá que tener presente los elementos periféricos que se producen para su implantación, así como las recomendaciones planteadas por la Unión Europea a sus socios en materia de educación.

En primer lugar, se realizará una búsqueda de cómo se hace referencia a la educación en valores en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; ley que funciona como modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, alegando para su cambio la implantación de ciertas mejoras planteadas por la CE para el aumento de la calidad educativa en nuestro país. Ya en el preámbulo de la ley, en su decimocuarta sección, nos encontramos la siguiente referencia:

La Recomendación (2002)¹² del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a

defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador (p. 9).

Como se puede observar, se hace referencia a la educación en valores en términos como: “puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”. Se hace referencia por lo tanto a una serie de términos que son excesivamente abstractos y amplios en su definición; sin realizar una concreción de a qué se refiere con “solidaridad”, “igualdad” o “respeto”, así como a tantos otros conceptos. Por lo tanto, nos encontramos ante un objetivo claro en la ley, la mejora e implantación de los valores de los jóvenes, pero en unos términos que pueden tener excesivas lecturas para que el profesorado pueda implementarlos en el aula del modo más adecuado sin dificultad.

Posteriormente en el mismo texto, más concretamente en el sexto punto del artículo 24, reza:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias del ciclo, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias (p. 14).

En este artículo, se hace referencia por primera vez a la transversalidad de la educación en valores. Esta no tiene un espacio propio de manera obligatoria, sí que está recogido en el currículum en una asignatura llamada Valores éticos, que funciona como alternativa a la religión, y que, por lo tanto, no es obligatoria para todo el alumnado. Por lo tanto, aquí se muestra una dificultad añadida a la implantación de la educación en valores en el aula, esta ha de convivir junto a los contenidos habituales impartidos por cada docente y estar solapada con estos; siendo llevada adelante por un docente que no es, ni de lejos, experto en la materia.

Por otro lado, y aunque no implique directamente la educación en valores, en el artículo 124 de la ley se regulan las normas de organización, funcionamiento y convivencia del siguiente modo:

1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.
2. [...] Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro (p. 46).

A pesar de que este artículo no se corresponda con contenidos que se aplican al aula, de él se pueden extraer conceptos valiosos que son extrapolables a la aplicación didáctica de la educación en valores. Por un lado, se detallarán algunos de los elementos que se han de preservar en la educación en valores;

como es la protección del alumno atendiendo a diferencias en cuanto a “género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad”. Este hecho marca una línea al docente, ya que consigue poner el punto de atención sobre elementos que se pueden trabajar en clase con el alumnado. Además, el método planteado se puede utilizar como marco para realizar actividades de concienciación en el aula cuya base sea el audiovisual.

Aún en el marco de la ley que ha sido citada hasta ahora, nos encontramos con otra mención a la educación en valores, localizado en la disposición adicional cuadragésima primera:

Disposición adicional cuadragésima primera. Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos. En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico (p. 57).

En esta se centra en la atención a la resolución de conflictos, en el caso de que la educación en valores no haya fraguado, pero de nuevo nos encontramos con que la información ofrecida es casi inexistente, poniendo sobre los hombros del docente un peso más. Sí que es reseñable el hecho de que se destaquen dos grandes lacras: la violencia de género y el Holocausto judío; una, uno de los principales retos de la sociedad actual, la otra un descomunal problema histórico que nadie quiere volver a presenciar. El planteamiento tiene una severa carencia y es que es muy reduccionista, muestra dos severos conflictos sociales, uno de ellos ni siquiera vigente, y podría realizar una lista que contuviera muchos más elementos que han de ser trabajados por parte del docente.

Como se ha visto en la Ley Orgánica 8/2013 encontramos pocos elementos sobre educación en valores, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, simplemente por su extensión y porque concreta los contenidos que se tienen que desarrollar en el aula debería contener más información sobre la aplicación de la educación en valores al aula. En primer lugar, nos encontramos una referencia a esto en la introducción a la ley.

Este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

[...]

La revisión curricular tiene muy en cuenta las nuevas necesidades de aprendizaje. El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral. El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento, y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales; su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas (pp. 2-3).

En este fragmento, se recalcan una vez más elementos como la interdisciplinariedad o la transversalidad inherente a la educación actual. Como ya se veía en el anterior texto legal, se unen los valores éticos a una gran cantidad de elementos que se han de llevar adelante conjuntamente en el aula. De nuevo no encontramos ninguna concreción en cuanto a los valores sobre los que se pretende educar, pero siendo la introducción es común que no se profundice en la materia.

Como se ha dejado ver en el anterior fragmento, uno de los elementos que vertebran esta nueva ley educativa son las competencias educativas, las cuales, en el apartado 2 del artículo 2 quedar distribuidas del siguiente modo:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.

- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

Se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (p. 4).

Como se ve, de las siete competencias que se establecen hay una específicamente orientada hacia la educación en valores. La ley define 'competencias' como:

Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos (p. 4).

A través de esta base centrada en las competencias, se podrán aplicar los distintos métodos didácticos que se deseen pero llevándolos todos hacia adelante de la manera más transversal posible. El problema surge cuando se crea una jerarquía entre las competencias primando por encima de las demás la lingüística y la matemática, relegando a las restantes competencias a un segundo plano, entre las que se encuentran la educación en valores. Por lo que, ya desde un principio, en la legislación se establece que la educación en valores es un elemento secundario.

Con el fin de introducir la educación por competencias en el aula, junto a la ley se creó una página web en la que el docente pudiera obtener más información acerca de ese elemento novedoso introducido en la LOMCE. Es en esa página donde nos encontramos la siguiente información acerca de las competencias sociales y cívicas:

Conllevan la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales.

La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.

Implica conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir las identidades culturales y nacionales como un proceso sociocultural dinámico y cambiante en interacción con la europea, en un contexto de creciente globalización.

También se requieren destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes [...].

Y por último se relaciona con actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido.

La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles [...]. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado.

Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones [...] mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica.

Las actitudes y valores inherentes a esta competencia son aquellos que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles, sea cual sea el sistema de valores adoptado. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para

garantizar la cohesión de la comunidad, basándose en el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación.

Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

Una vez más, las aclaraciones a la ley pecan de lo mismo que lo hace la ley, de ser poco concretas. Como ámbito de acción para el profesorado centra su atención en “la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos” y en muchas ocasiones parece que la organización de estas habilidades va más dirigida al entorno laboral o empresarial que a su aplicación en la sociedad. Por lo tanto, a pesar de dotar al docente de una información extra a la aparecida en el marco legal, este no va a obtener mucho más ayuda de estas aclaraciones sobre las competencias que la que ha obtenido anteriormente de los textos legales.

En la sección segunda del artículo 6, después de hacer de nuevo una alusión a la transversalidad de la educación en valores y al hecho de que se deben llevar adelante todas las competencias plasmadas en todas las asignaturas, incluida esta, se plantea lo siguiente:

Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombres y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia. La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. Se evitarán

los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación. Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes (p. 6).

Por primera vez en la legislación, nos encontramos ante una mayor concreción de los contenidos que se deben desarrollar en el aula en relación a la educación en valores. Además de los anteriormente reseñados de igualdad de género y respeto al diferente, nos encontramos por primera vez temas como discapacidad, terrorismo, medio ambiente... Lo cual siembra un principio, escaso, sobre el cual el docente puede trabajar en el aula. Sigue sin mostrar, en cualquier caso, la forma de aplicación en el aula. En asignaturas con contenidos más unidos a lo artístico y cultural, como es el caso de Lengua Castellana y Literatura, es un elemento que puede implementarse con más facilidad que en otras de contenido más teórico y científico y en las que, a pesar de esto, según la legislación el docente debe implicarse también en esa parte de la educación.

En los artículos 11 y 25 de la ley, nos encontramos con los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato respectivamente. A continuación, se muestra la selección realizada de objetivos que tienen que ver con el tema de la educación en valores en ambos casos:

Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los

estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora (pp. 8-9).

Objetivos. El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social (p. 20).

En este caso nos encontramos ante una gran diferencia entre los objetivos de ambas etapas. Los objetivos unidos a la ESO son más simples y concretos, centrados específicamente en el respeto a la diferencia en cualquiera de sus formas: físicas, sexuales, de origen... Con una especial mención al hecho de introducir elementos de autoconocimiento desde el plano físico y emocional y la

relación de estos con el otro. En el caso de Bachillerato, nos encontramos por un lado que los objetivos buscados son menos numerosos y más breves, con un contenido más abstracto, posiblemente porque se espera que los objetivos de la ESO estén superados y se buscan unos más acordes a la madurez del alumnado. El problema que se encuentra en esto es que se considera que el aprendizaje de los valores es acumulativo y por lo tanto hay que ir siempre refrescando lo anterior con el fin de asegurarse que el contenido está bien asimilado; se pueden enlazar elementos más complejos, más acordes a la madurez del alumno, pero sin olvidar los valores de base.

Finalmente, la última referencia que se une en la legislación a la educación en valores se encuentra en la disposición adicional novena con estos términos:

1. Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y del Interior, en colaboración con las Administraciones educativas y con la Fundación de Víctimas del Terrorismo, promoverán la divulgación entre el alumnado del testimonio de las víctimas y de su relato de los hechos.
2. Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Justicia, en colaboración con las Administraciones educativas y con organizaciones y entidades interesadas, promoverán la divulgación entre el alumnado de información sobre los riesgos de explotación y abuso sexual, así como sobre los medios para protegerse, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 6 del Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual.
3. Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en colaboración con las Administraciones educativas y con organizaciones y entidades interesadas, promoverán entre el alumnado actividades de información, campañas de sensibilización, acciones formativas y cuantas otras sean necesarias para la promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, en especial entre mujeres y hombres y personas con algún tipo de discapacidad, así como para la prevención de la violencia de género.
4. Estas actuaciones informativas y de sensibilización se desarrollarán mediante la organización en los centros docentes, de conferencias, seminarios, talleres y todo tipo de actividades, adaptadas a la etapa evolutiva de los alumnos (pp. 31-32).

Nos encontramos con un plan de apoyo al docente en estas tareas. Dada la complejidad y extensión de la materia para la que el docente no tiene formación, al menos no a través de la formación requerida para el puesto, se provee a los centros de organizaciones colaboradoras que puedan suplir esa carencia gracias a la

especialización en determinados temas. Estos talleres se conciben como elementos complementarios a lo aportado en clase, no por esto el contenido de educación en valores se da por hecho, por lo que el docente sigue necesitando herramientas para abordar esa función.

Como ya se ha señalado, todas las materias han de llevar adelante de forma conjunta todas las competencias que integran el currículo, y la asignatura de Lengua Castellana y Literatura tiene que mantener la misma premisa en la que se incluye la educación en valores entre las competencias sociales y cívicas. De la presentación que se hace al currículo de la asignatura, se pueden extraer los siguientes elementos que van hacia la educación en valores:

La finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas. La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, les da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y los enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de sí mismos.

[...] El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares. La asignatura se centra en el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden darse en diversos ámbitos: el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación, cuyo dominio requiere procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones, tanto relativos a los elementos formales como a las normas sociolingüísticas que presiden los intercambios. [...]

La forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella. Es por lo tanto imprescindible dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa, y que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida. Con el bloque de Comunicación oral: escuchar y hablar se busca que los alumnos y alumnas vayan adquiriendo las habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de

acuerdo a una situación comunicativa, y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de los demás.

La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. Con el bloque de Comunicación escrita: leer y escribir se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. Comprender un texto implica activar una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura [...]

El bloque Educación literaria [...] se trata de conseguir lectores que continúen leyendo y que se sigan formando a través de su libre actividad lectora a lo largo de toda su trayectoria vital: personas críticas capaces de interpretar los significados implícitos de los textos a través de una lectura analítica y comparada [...], aprendiendo así a integrar las opiniones propias y las ajenas.

En resumen, esta materia persigue el objetivo último de crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida. Esto exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua, y la capacidad de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones (pp. 190-191).

Cada vez que se señala la finalidad social de la comprensión y producción de la lengua y la literatura se hace referencia, aunque de forma indirecta, a un plan de educación en valores a través de la asignatura. A lo largo de todo el currículo que se plasma en la ley, se repiten mucho los términos ‘valoración crítica’ o ‘reflexión crítica’, unidos en muchos casos a elementos sociales. Obviamente, la amplitud de valoración de la ley deja una serie de intersticios que podemos utilizar para aplicar la educación en valores de la forma en la que se desee. Proscribiendo la lengua que fomenta prejuicios y estereotipos o recalando la vehiculización del pensamiento a través de la lengua y el aspecto social y cultural de la literatura, se consigue que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura sea una de las más propicias de todas las ofertadas para poder trabajar a partir de ella los valores.

3. 3. Audiovisual y educación en valores

Como bien señalan Loscertales, Bonilla y Martín de Agar (2005) a través de su estudio del impacto del cine en la educación en valores, el cine es un medio perfecto para la educación de los adolescentes puesto que es uno de los lenguajes que conocen desde que son niños y lo comprenden y les impacta de una manera muy intensa. En su estudio, han mostrado como las respuestas de los alumnos a cuestionarios sobre el visionado de determinadas películas arrojan unos datos altísimos de comprensión y adquisición consciente del contenido. A través de este estudio, han demostrado que el adolescente y el cine encajan a la perfección a la hora de implementar el estudio de los valores en el aula ya que este ha sido, durante la mayor parte de su vida, uno de los generadores de empatía al que más fácilmente accedía.

El audiovisual no ostenta el monopolio de la generación de empatía y modificación de la conducta humana hacia una convivencia más respetuosa y moralmente adecuada, es algo que la literatura lleva haciendo durante siglos. Y como bien recalca Ortigosa López (2002), el teatro en particular siempre ha sido ese elemento catárquico que modificaba la conducta de los ciudadanos de la *polis* desde tiempos inmemoriales, a través de la ejemplificación que realiza de valores éticos unidos a distintos personajes del bardo inmortal, recalcando que la técnica del cine amplifica esa mimesis por la que nos sentimos identificados. La aplicación del cine al aula, como se ha señalado viene de una tradición larga en cuanto a la enseñanza de valores, en este caso de forma no sistemática ni reglada, pero como señalan Buitrago Rubira y Pereira Domínguez (2016):

El empleo educativo del séptimo arte no es un ponerse sin más ante la pantalla: requiere la ayuda del docente para enseñar a descubrir aspectos significativos de la película que se va a ver y usarlos para los fines didácticos por la que ha sido elegida precisamente esa y no otra (p. 27).

No solo estas autoras destacan la importancia del profesor en el proceso de educación en valores a través del cine, Ameijeiras y Morón (1998) destacan que:

Quienes más capacitados están para llevar a cabo esta labor son, sin duda alguna, los docentes, quienes por la proximidad física, la convivencia diaria y su rol como figuras significativas para los alumnos [...], reúnen las condiciones óptimas para,

asesorados por distintos profesionales, llegar más allá de lo que haría un especialista en la materia pero ajeno al Centro o a la realidad de los adolescentes.

El profesor hace de mediador formativo entre la película y el alumno, le ayuda a descodificar el mensaje fílmico en códigos de aprendizaje, le enseña también a leer las imágenes que vehiculan las historias que se explican para promover desde la reflexión y la participación una verdadera autonomía crítica, un “espectador-creador” activo, selectivo que contraste lo visto con lo vivido y sepa reconocer por sí mismo la adecuación y la vigencia de ciertos valores, puesto que lo que realmente se pretende con el presente Programa es trascender la mera información de cara a conseguir una formación integral del alumno que incida, fundamentalmente, en el cambio de actitudes erróneas o, en su defecto, en el desarrollo de otras nuevas (p. 125).

En esta cita concreta, se ha de destacar que al esfuerzo del docente, que está en un lugar privilegiado para impartir los contenidos de valores a través del cine, se destaca la ayuda que este necesita, ya sea por carencias en su formación o por las constantes renovaciones en el tema, la ayuda de un experto, que, aunque lo sea, no ostenta una buena posición para implantar esa educación por estar más alejado de las aulas en las que se ponen en práctica sus teorías.

En el caso de la educación a través del cine, y más concretamente de la educación en valores, nos encontramos con un problema generalizado, ya que los textos académicos sobre esto se centran en listas de películas o la aplicación de un método ampliamente ejemplificado para la inclusión del cine en el aula. Al acercarnos a textos como los de Prats (2005), Ambròs y Breu (2007), García Amilburu (2009) o Marzábal y Arocena (2016) o a programas como el de Cine y Educación en Valores 2.0 promovido por la FAD o la publicación periódica sobre cine y valores propuesta durante más de una década por la revista *Padres y Maestros*, nos encontramos con que la premisa marcada en este trabajo de que no se ha de dar un pescado sino enseñar a pescar, o lo que es lo mismo, que se debe crear un sistema para que el profesor pueda gestionar por sí mismo la selección de material no se cumple y si un día se le agotara el corpus que estas obras proveen no tendría forma de seleccionar con un criterio adecuado los materiales para exponer en clase.

Como señalan Ameijeiras y Morón (1998) el cine tiene:

Cuatro grandes niveles de actividades que con los medios de comunicación pueden introducirse en el currículum:

- Como instrumento pedagógico-didáctico auxiliar en cualquiera de las áreas de aprendizaje.
- Como elemento de motivación que favorece la interdisciplinariedad.
- Como medio de transmisión informativa del exterior del aula.
- Como cauce para que el alumno pueda transmitir la información elaborada por él con sentido de responsabilidad y espíritu crítico y participativo (p. 123).

A través de esto, vemos que la aplicación en el aula del cine como instrumento para la educación en valores cubre esos cuatro diferentes niveles que los teóricos plantean. Sirve como una ventana hacia la realidad social y la lleva al aula de una manera sencilla y comprensible para que se pueda reflexionar y asimilar el tipo de sociedad en la que se vive y cuál es su responsabilidad dentro de ella, con posibilidades de aplicarse en todas las áreas de aprendizaje y, sobre todo, consiguiendo que se llegue al conocimiento de una forma lúdica y reflexiva en el que el protagonista es el alumno que es guiado por los diferentes contenidos del audiovisual de la mano del docente.

3. 4. Test de Bechdel/Wallace

Se ha creído necesario explicar, aunque sea de manera sucinta, qué es el Test de Bechdel/Wallace, ya que es uno de los motores iniciales de este trabajo. Este test también es conocido simplemente como Test de Bechdel o *The rule*. Este es un método para mostrar el peso de lo femenino en el cine, aunque la simplicidad del test lo hace extrapolable a cualquier manifestación artística que se fundamente en alguna forma narrativa: novela, cuento, teatro, cómic...

El test se basa en un cómic de Alison Bechdel, influido, como ella misma reconoce en la tira cómica, por Liz Wallace; de ahí su nombre. La tira cómica en la que aparece se publicó en 1985 bajo el título "The rule" (ver anexo), dentro de una serie de tiras cómicas que la escritora y dibujante introdujo en publicaciones de temática homosexual desde 1983 hasta 2008 bajo el título *Dykes to watch out for*. Freitas, Rosenzvit y Muller (2016) señalan que este está:

Inspirado en un fragmento de *A Room of One's Own*, de Virginia Woolf: "And I tried to remember any case in the course of my reading where two women are represented as friends. [...] They are now and then mothers and daughters. But

almost without exception they are shown in their relation to men. It was strange to think that all the great women of fiction were, until Jane Austen's day, not only seen by the other sex, but seen only in relation to the other sex." (p. 35)

Por lo que vemos que esta evidencia del reducido peso de la mujer en la ficción ya está presente desde uno de los escritos fundacionales del movimiento feminista. No será hasta 23 años después de su publicación, en 2008, cuando el test alcance la relevancia actual gracias a la creación de la página web bechdeltest.com, la cual no es más que una base de datos que crece diariamente alimentada por los usuarios analizando si las películas pasan o no el test. Este se basa en tres sencillas premisas:

1. Tiene que haber más de dos mujeres¹.
2. En algún momento de la película, ambas tienen que compartir una escena en la que conversen.
3. La conversación no puede versar sobre ningún hombre de los que las rodea, incluidos familiares.

Por sorprendente que parezca, menos de un 60% de las películas indexadas en dicha página web supera el test; pero Freitas, Rosenzvit y Muller (2016) aluden a una posible visión sesgada según la cual se publican en dicha página más películas que pasan el test que las que no lo hacen. Son esos mismos autores los que han realizado una comprobación de la vigencia del test realizándolo a la inversa, a través de las mismas premisas pero centradas en los hombres, con un resultado de casi un 90% de películas que pasaban el test en un corpus de en torno a 1000 filmes.

Como bien señala Masarah Revuelta (2016) "a pesar de su poca exigencia, los resultados han demostrado la amplitud de la brecha de género en el cine, aunque también en otros ámbitos como el cómic o el teatro" (87). Obviamente, este test no demuestra si el elemento analizado apoya o no los principios de igualdad defendidos por el feminismo; puede haber películas que lo pasen que sean tremendamente machistas y viceversa. La simpleza de su planteamiento es inversamente proporcional a los resultados que arroja, una simple muestra de que la

¹En una modificación posterior, que se ha mantenido entre los ítems iniciales, es requisito que dichas mujeres sean personajes con nombre. Esto hace que en desde un comienzo caigan películas que siguen el llamado Principio de la Pitufina en el cual aparece un único personaje femenino rodeado de hombres, que se da en un sinfín de ejemplos, algunos tan notables como el de la Princesa Leia, durante varias películas única mujer en todo el universo Star Wars.

cultura contemporánea no solo está hecha por hombres sino desde planteamientos masculinos, y eso se ve ya desde el reducido peso de la mujer en la ficción.

4. Método

El método que se viene a plantear va a continuar la estela del Test de Bechdel, persigue ser un test que en su propia simplicidad facilite la muestra de los elementos que buscamos para mostrar en el aula. En esta parte del trabajo, se desarrollará un test diferente para cada una de las propuestas temáticas, posteriormente se contrastará ese test con una película y se ofrecerá un breve corpus de otras que superarían el test y podrían pasar al aula.

A lo largo de todos los test, habrá un ítem que estará repetido ya que es común a todos, el que hace referencia a la muestra explícita de violencia o sexo. Pero en lo que a lo demás se refiere, los test serán bastante similares, en todos ellos se buscará que el grupo social que está en minoría o minusvalorado por el grueso de la sociedad aparezca empoderado y, sobre todo, que se muestre la igualdad.

En este caso, a diferencia de lo que pasaba con el Test de Bechdel, va a resultar bastante complicado que una película que pase el test no muestre los valores que nos interesa traspasar al aula, pero puede darse el caso de que, a pesar de pasar el test, haya carencias en su planteamiento o el mensaje no llegue adecuadamente al alumnado. Para esas posibles irregularidades habrá que contar con el buen juicio del docente. No se nos olvide que lo que se plantea aquí no es una herramienta definitiva que por ella misma vaya a desarrollarse la educación en valores en el aula, esta sirve como un mero apoyo para el docente en el momento de seleccionar los materiales.

Finalmente, cabe remarcar que los test propuestos podrán ser usados tanto en positivo como en negativo. Es decir, si se usan en positivo, una película que lo superara debería ser válida para educar en valores. Si se usan en negativo, una película que no superara ninguno de los ítems propuestos podría ser utilizada también, siempre a través de un plan de explotación mucho más concreto, para educar en valores con la finalidad de servir como revulsivo y que los alumnos ante la circunstancia tan negativa que se les pone delante reaccionen por ellos mismos. Su forma de uso, como todos los elementos de esta propuesta, se dejan al buen juicio del docente que decida usar esta herramienta.

4. 1. Igualdad de género

Este test es el más influenciado por el Test de Bechdel/Wallace, pero se tratará en este caso de ir más allá. Se buscará que, además de mostrar el peso de la mujer en la ficción, se la muestre como un ente autónomo y libre que si está junto a un hombre es porque quiere, no porque lo necesita. Con esto, obviamente, no tratamos de censurar el amor romántico, solamente se busca que ese amor romántico no sea un ancla para una mujer condenada a ser madre y esposa, pero nunca a autorrealizarse.

En los últimos tiempos, se están poniendo cada vez más en el candelero los temas unidos a las mujeres y su falta de equidad con el género masculino: techos de cristal, manadas, colectivo *Me too...* Es por esto que, además de lo mostrado en el Test de Bechdel/Wallace, se buscará en el test aquí desarrollado mostrar audiovisuales que permitan crear una conciencia de una mujer libre, dueña de su cuerpo y de su sexo, cuyos límites los decide ella y no la sociedad. Una mujer, al fin y al cabo, en igualdad de derechos y obligaciones con el hombre.

4. 1. 1. Test²

1. Hay más de dos mujeres con nombre.
2. En algún momento, comparten plano y conversan entre ellas.
3. La conversación gira en torno a algo ajeno a un hombre.
4. Se le muestra con una vida más allá de un hombre al que pueda estar unida, trabajo, independencia económica... O que en caso de ser madre y ama de casa se justifique como voluntad propia.
5. No se cosifica sexualmente a la mujer, ya sea visual o verbalmente.
6. No se le presenta como un estereotipo. Se aleja de los arquetipos tradicionales de la mujer loca, la *femme fatale*...

²Como señalaremos en otros test, hay relatos que interesan más por su desenlace y evolución que porque cumplan totalmente el test a lo largo de toda su extensión. En el caso de relatos históricos, sobre todo, se darán muchos casos que para llegar a puntos de feminismo y libertad de la mujer se tiene que salir de un ambiente opresivo, en ese caso se deberá ser más laxo con el test y preocuparse más por que lo cumpla en el final que en el principio.

4. 1. 2. Ejemplo

Se ha tomado como ejemplo para este apartado la miniserie de televisión estrenada en 2017 *Big Little Lies*, basada en la novela homónima de Liane Moriarty, la cual hasta la fecha cuenta con una única temporada. Se ha elegido esta serie en concreto ya que, además de estar basada en una obra literaria y cumplir todos los requisitos planteados por el test, es una serie de rabiosa actualidad cuyas protagonistas son actrices de talla mundial y seguramente conocidas por el alumnado, lo cual ya es de por sí una vía de motivación. Además, al ser una serie cuyo foco está puesto en la mujer se ven claramente todos y cada uno de los requisitos planteados en el test.

Big Little Lies se sitúa en una próspera comunidad del norte de California, Monterrey. Comienza con la llegada de Jane, una madre joven y soltera que busca un nuevo comienzo por su cuenta como contable en la zona mientras cría a su hijo, fruto de una violación. Madeline es un ama de casa con dos hijas, fruto de sendos matrimonios, casada con su segundo marido. Celeste, por su lado, fue una abogada de éxito pero ahora su vida se reduce a su hogar y su familia, por su belleza y su vida aparentemente perfecta es el blanco de todas las envidias, a pesar de que su idílica vida realmente es un fraude ya que está casada con un maltratador que la tiene anulada. Toda la serie transcurre como una analepsis para explicar las causas de la muerte que sucede en una fiesta de recaudación de fondos.

Como se ve en el test creado para esta temática, lo que se ha hecho ha sido enriquecer el Test de Bechdel/Wallace con tres premisas más para asegurarnos de que vamos más allá del impacto de la figura femenina en la ficción. Al ser una serie eminentemente femenina, es fácil que cumpla los tres primeros ítems, y los cumple con creces: nos encontramos más de una decena de mujeres, que hablan más de la mitad del metraje entre ellas siendo el tema del hombre solo uno más de los temas que aparecen en sus conversaciones junto a temas del día a día, aspiraciones personales, voluntad de autorrealización... Por lo tanto, los ítems del test que van unidos al de Bechdel/Wallace se cumplen ampliamente.

En lo concerniente a la autonomía de la mujer, se va a ejemplificar a través de los personajes de Madeline, madre, ama de casa y empleada a tiempo parcial en un teatro, y de Renata, ejecutiva de una firma de Silicon Valey. Aunque aparentemente vaya en contra del propósito de este ítem el mostrar a una madre y

ama de casa, se considera interesante recalcar el personaje de Madeline, ya que recalca de manera constante que ella ha decidido ser madre a tiempo completo. Al mostrar la maternidad o el matrimonio como una elección y no una imposición social, se pretende plasmar las diferentes vías de realización personal de una mujer que pueden surgir de los moldes más tradicionales. Madeline será una mujer fuerte e inteligente que ha elegido su destino y aunque se encuentra en una crisis frente a su elección, tiene una hija adolescente que pronto abandonará el hogar familiar, se reafirma en ella constantemente. Por su parte, con Renata nos encontramos ante una mujer que ha alcanzado un altísimo poder en su entorno laboral y que tiene que luchar contra las vicisitudes de ser mujer, directiva y madre. Este personaje se perfila como la mujer decidida a la que el techo de cristal no ha frenado en su ascenso al estatus que ella perseguía.

En cuanto a la cuarta premisa, la que busca escapar de la cosificación de la mujer como mero elemento sexual se muestra muy adecuadamente en el personaje de Celeste. En el comienzo de la serie, las virtudes que se depositan en ella son su belleza y atractivo, también se la muestra dentro de una pareja con una fogosa vida sexual. Aun con todo, a lo largo de la serie su personaje se va perfilando más adecuadamente abandonando el rol de mero elemento sexual a mostrarse como una mujer que lucha por salir de un matrimonio destructivo y una abogada de gran talento.

Finalmente, la última premisa en la que se busca escapar de los estereotipos unidos históricamente a la mujer al ser contrastada con la serie nos encontramos personajes complejos, con aristas, nada planos, personajes que evolucionan a lo largo de la historia y aunque en ocasiones se nos muestran unidas a diferentes estereotipos, principalmente Madeline y la mujer loca o la *femme fatale*, siempre se encuentran justificados a través de la situación personal o el pensamiento de dicho personaje y, por supuesto, no se ciñen estrictamente a los comportamientos habituales de los diversos arquetipos.

Cabe destacar, para terminar, el posible uso que se puede dar de la serie y de la aplicación del test a esta en negativo. Si bien la acción de la serie, como ya se ha ido desgranando, supera totalmente el test, la manifestación que tenemos delante tiene una peculiaridad que la hace especialmente interesante. A lo largo de ella se van incluyendo relatos de la comunidad en un interrogatorio policial que van hablando de las mujeres que protagonizan el relato y siempre a través de formas

bastante poco políticamente correctas, si se analizaran estas intervenciones no pasarían ni uno solo de los puntos del test. Es por esto que resultan tan interesantes, puesto que el docente puede utilizar la serie tanto en positivo, con la historia de las mujeres que buscan una equidad total con el género masculino, así como en negativo, a través de los relatos de la comunidad que están funcionando como la sociedad que sigue constriñendo a la mujer con formas de siglos pasados. Queda a disposición del docente qué uso hacer de la serie, si una muestra de una sociedad igualitaria y cómo deberían ser sus individuos o una crítica al pensamiento de la sociedad en la que nos vemos inmersos.

4. 1. 3. Otras obras de corpus

El color púrpura (Película, 1985) / *Criadas y señoras* (Película, 2011) / *Figuras ocultas* (Película, 2016): se ha decidido unir estas tres películas dado que por temática se encuentran muy próximas las unas a las otras. Las tres se sitúan en el periodo histórico de Estados Unidos en el que todavía había segregación racial, las tres están protagonizadas por mujeres y en todas ellas, tras mostrar la turbulencia de la sociedad, se acaba mostrando una visión hacia la igualdad tanto en género como a nivel racial. Por lo tanto, a través de estas películas se pueden trabajar conjuntamente diversos valores y comprender a su vez la historia cercana a nuestro tiempo que aún sigue manteniendo repercusiones hoy en día.

Inquilinos (Webserie, 2010-2013): esta webserie, dirigida por Inés de León, es especialmente interesante por la cercanía que puede mantener con los alumnos. En ella, se utilizan centenares de referencias y códigos que el alumnado de hoy en día maneja a la perfección y aunque se construya a través de estereotipos muy marcados se crean una serie de arquetipos femeninos totalmente diferentes a los habituales en nuestra cultura, creando una visión joven y fresca de lo que es ser una mujer hoy en día.

Volver (Película, 2006): se ha elegido esta película por lo perfectamente que encaja en el test propuesto, pero la práctica totalidad de las películas de Pedro Almodóvar podría trabajarse dentro de este parámetro. El elenco es coral y formado casi exclusivamente por mujeres, las cuales en su mayoría son independientes, fuertes y

han desarrollado su vida a expensas de los hombres que las rodean. Destaca especialmente la solidaridad femenina que se recorre todo el filme del manchego.

Mad Max: Furia en la carretera (Película, 2015): la cuarta entrega de esta popular franquicia nos muestra un mundo en el que la principal oprimida es la mujer y desemboca en uno de los relatos más feministas de la historia del cine. Se nos contará la trepidante huida que realizan las esclavas sexuales del mayor dirigente conducidas por la única mujer con un alto estatus social y político, Furiosa, una imperator del ejército. Toda esta huida tiene como fin una comunidad de mujeres que se han apartado del mundo para vivir según sus propios designios pero se decide volver al punto de partida con el fin de derrocar al tirano y ser totalmente libres.

Mujeres (Serie de televisión, 2006): con grandísimos tintes costumbristas de barrio castizo esta serie de tintes tragicómicos indaga en todos los problemas de la sociedad actual en el marco de una familia en la que conviven tres generaciones de mujeres. Estas por su puesto tienen que salir adelante sin el apoyo de nadie más que de sí mismas. Un relato perfecto para trabajar en valores con una grandísima amplitud de temas.

4. 2. Igualdad colectivo LGTBI

Este test está enfocado a la defensa de la igualdad con el colectivo LGTBI, el cual ha experimentado un gran empoderamiento en las últimas décadas en Occidente, pero su defensa necesita todavía ser reforzada hasta que haya una igualdad plena. Se ha tenido que esperar a 2018 para que en nuestro país se rompiera el conocido como ‘techo rosa’, la versión homosexual del techo de cristal, y que en el gobierno haya dos ministros (uno de ellos con una duración más que breve) abiertamente homosexuales. Aunque se haya avanzado mucho hasta que no se despenalice la homosexualidad en todo el mundo, deje de haber agresiones homófobas y descubrirse como homosexual deje de acarrear problemas familiares, sociales o laborales se deberá mantener el trabajo sobre este valor en concreto.

Se usa el término LGTBI a falta de uno mejor, ya que nos vamos a centrar en la diversidad afectiva y no de género. Es decir, es un test que englobará las diferentes opciones de orientación sexual que no sean la heterosexualidad:

homosexualidad (tanto masculina como femenina), bisexualidad, pansexualidad... Con esto, se deja fuera al colectivo con diversidad en cuanto a identidad de género (transexuales, intersexuales...) que en alguna de sus manifestaciones podría ser incluido más adecuadamente dentro del test sobre el cuerpo disfuncional, aunque el ideal sería que se realizara uno con ese fin. A lo largo de todo el apartado, bajo el término 'homosexual' se estará englobando a todas las diferentes orientaciones sexuales.

4. 2. 1. Test

1. Se le muestra como un elemento más en la sociedad y se relaciona con esta de manera natural.
2. Se relaciona con cualquier tipo de persona, no se le guetifica a través de una red social exclusivamente homosexual.
3. No se le muestra como un estereotipo. Su expresión de género se corresponde con el género con el que se identifica (salvo justificaciones de lo contrario).
4. Su afectividad y sexualidad aparecen mostradas sin tabús ni afectación.
5. No se muestra problemas ni externos ni internos de aceptación de la sexualidad³.

4. 2. 2. Ejemplo

Se ha tomado como ejemplo base una película de 2017 titulada *Call me by your name*, basada en la novela homónima, de André Aciman. Se ha elegido esta película ya que, además de cumplir todos los requisitos del test como se explicará a continuación, se desarrolla en una edad similar a la de los alumnos y en un entorno de multiculturalidad que es adecuado para mostrar la transversalidad con otros temas de valores; así como contenido de otras asignaturas como la historia del arte

³Este punto puede pasarse por alto sobre todo en el caso de los relatos iniciáticos, en los que se muestran, generalmente encarnadas en un adolescente, las dudas sobre la propia sexualidad. Siempre que en su conclusión se trate el hecho con total naturalidad y haya una evolución positiva hacia la normalización del hecho. Se extenderá la situación a manifestaciones que busquen mostrar la evolución de pensamiento del rechazo a la acogida ya sea en la sociedad de hoy en día como en tiempos pasados.

o la música. Se perfila, por lo tanto, como una película ideal para trabajar en un aula de lengua y literatura, en parte gracias a la grandísima cantidad de referencias literarias que contiene o el hecho de ser una adaptación de una novela que se puede utilizar como lectura en el aula.

Call me by your name es un relato iniciático localizado en un tiempo y lugar con menor libertad sexual por lo que como ya hemos dicho anteriormente el test se aplicará de manera más laxa ya que interesa más la evolución que la situación inicial. Elio es un joven, hijo de un matrimonio con un nivel cultural altísimo de profesores universitarios, que pasa junto a su familia y uno de los estudiantes de posgrado de su padre todos los veranos en un pueblo del norte de Italia. Oliver, el estudiante que ha sido seleccionado por el padre ese verano en cuestión, es una fuerza arrolladora, un hombre atractivo que encandila a todo el mundo en el pueblo cuando llega a él. Tras una serie de devaneos, se declaran mutuamente su amor y pasan juntos ese verano. Al marcharse Oliver de vuelta a EEUU, los padres de Elio reconocen que conocían la relación de ambos y que, no solo la toleraban, sino que la apoyaban totalmente.

A la premisa de su relación normal con la sociedad, la película responde a la perfección. Vemos como la relación con los demás es la adecuada, hay que pensar que la película transcurre en 1983 en un pequeño pueblo de Italia y que, por añadidura, la relación es entre un adolescente menor de edad de 17 años con un joven de en torno a 25 en el ambiente familiar del primero. Todo esto hace que la relación no se muestre abiertamente pero que tampoco se oculte. El detalle que hace que la película consiga satisfacer este ítem es la presencia con total naturalidad en ella de una pareja de homosexuales maduros que no ocultan a nadie su condición sexual y son tratados por todos los que se relacionan como cualquier otro personaje.

A la segunda premisa, la relacionada con el ambiente, hay que destacar su variedad, desde los estratos más altos y adinerados como los padres de Elio como campesinos y sirvientes. Muestran todo tipo de tendencias sexuales, no es un círculo cerrado de homosexuales.

En cuanto al tema de los estereotipos, supera el test con creces. Nos presentan a dos hombres que de hecho, han tenido relaciones con mujeres, pero que también son capaces de tenerlas con hombres. No se plasma el homosexual

prototípico que ha aparecido en tantísimas manifestaciones culturales simplemente como objeto de burla.

En cuanto a la afectividad y la sexualidad, la película es impecable. Se muestra un amor puro y nada tóxico, muy en la línea del amor romántico mostrado en cientos de manifestaciones, solo que protagonizado por dos hombres. La sexualidad es patente pero no explícita, lo cual hace que se cumpla también el requisito previo que se imponía a todos los audiovisuales en un principio de la ausencia de sexo y violencia explícitas.

Finalmente, si la película resulta adecuada para el aula es por pasar con creces el último de los requisitos. La aceptación de la propia sexualidad por el protagonista, aunque en un inicio con ciertas trabas a causa del desconcierto que le produce estar enamorándose de un hombre, es total. De hecho se plantea más desconcierto por las dudas de su capacidad sexual que de su sexualidad. Pero sobre todo por el alegato final que realiza el padre a favor de la libertad sexual de su hijo, que no solo deberían ver nuestros alumnos sino también sus padres; un ejemplo perfecto de tolerancia e igualdad.

La película en cuestión se debería dirigir a cursos superiores, posiblemente Bachillerato, dado que es bastante densa en cuanto a contenidos y no tiene un ritmo especialmente dinámico. También es más adecuado dirigirla a esos cursos porque aunque no tenga escenas sexuales explícitas sí que contiene escenas con algo de carga erótica y sexual. Finalmente, hay que destacar el hecho de que, aunque se trabaje en el aula de Lengua Castellana, es una película que se debería ver en versión original puesto que es el punto en el que gana peso el elemento de la multiculturalidad al estar hecha en cuatro idiomas diferentes que se van entrecruzando a lo largo de todo el filme.

4. 2. 3. Otras obras de corpus

Theo y Hugo, París 5:59 (Película, 2015): siempre que se le corte la primera parte de la cinta, con una muy explícita carga sexual y sin peso real en la película; a través de esta película, se pueden trabajar también temas de salud sexual por la temática en torno al virus del SIDA.

Merlí (Serie de televisión, 2015-2018): interesan para esta temática especialmente los capítulos 11, 12 y 13. La serie completa puede ser susceptible de uso para trabajar este tema y todas las demás temáticas que se incluyan en los test, aunque solo se consignará en este corpus.

Pride (Orgullo) (Película, 2014): une las reivindicaciones del colectivo LGTBI en los 80 con las del colectivo sindical de mineros británicos, lo cual es un caldo de cultivo ideal para mostrar la problemática de aceptación social histórica del colectivo homosexual unida a otras reivindicaciones, situadas en el mismo plano.

Black Mirror: San Junipero (Serie de televisión, 2016): en un formato muy atractivo y actual, muestra la aceptación social de la homosexualidad en el presente en contraposición con la de tiempos pasados, en una relación lésbica estructurada, con muy pocas diferencias, como un sinfín de relatos románticos protagonizados por heterosexuales.

Notas aparte (Webserie, 2016-2017): a pesar de tener únicamente dos personajes su voluntad por la normalización del lesbianismo queda tan patente que es un hecho secundario. Aún con todo, a través del relato de los personajes se entremezclan otros latentes que generan su unión a la sociedad.

4. 3. Cuerpo disfuncional

Si en los anteriores test se iba a la busca de superar los prejuicios a los que somete al individuo la sociedad heteropatriarcal, en este caso serán los cánones de belleza los que funcionen como opresores del individuo cuyo cuerpo está fuera de esa normalidad. Para ser aceptado en la sociedad como un cuerpo plenamente funcional, además de no poseer ninguna discapacidad que impida el completo uso de todo nuestro cuerpo, se debe ser joven, esbelto, estar bronceado, poseer unos rasgos faciales simétricos... muchos de ellos gestados en la sociedad occidental. El ideal de belleza occidental se ha extendido por todo el mundo, muchas veces a causa de la cultura de masas de la que la es productora hegemónica; a través de ellos vemos como la operación estética más habitual en Asia es la occidentalización del párpado o que en África se usan tratamientos muy arriesgados para aclarar el color de la piel.

Este test va dirigido, por lo tanto, a educar en igualdad en términos de apariencia y funcionalidad físicas. En él, por lo tanto, se incluirán a las personas con minusvalía y a todos los que, por causas físicas, se alejen de la norma: personas con malformaciones que no afectan a la funcionalidad, malformaciones físicas o hechos que alteran la apariencia; personas con sobrepeso, por un incremento de la cacomorfobia o, como se conoce en algunos medios, gordofobia; personas que ya han entrado en la madurez o la vejez y que no muestran, por lo tanto, las cualidades físicas inherentes a la juventud; e, incluso, elementos que no deberían afectar a la percepción por la sociedad pero lo siguen haciendo a causa de supersticiones trasnochadas que siguen teniendo cierta vigencia: pelirrojos, zurdos... Como ya se marcó, las personas transexuales o con cualquier identificación de género poco común se podrían incluir en este test, ya que al fin y al cabo se les puede considerar cuerpos disfuncionales. Pero ante la peculiaridad de su disfuncionalidad será mejor que la identidad de género tenga un apartado para sí, con ítems pensados expresamente para tal fin.

4. 3. 1. Test⁴

1. Se le muestra como un elemento más en la sociedad y se relaciona con esta de manera natural.
2. Se relaciona con cualquier tipo de persona, no se le guetifica a través de una red social formada exclusivamente por personas con una disfuncionalidad física.
3. No se le muestra como un estereotipo. Se aleja de los arquetipos tradicionales como los del portador de lástima o el fenómeno de feria.
4. Su capacidad no se minusvalora, se le muestra como un integrante útil y plenamente capaz.
5. No se muestra problemas ni externos ni internos de aceptación de la situación personal.

⁴Una vez más nos interesará más la evolución en el relato que el hecho de que el test se cumpla en toda su extensión como se dejó marcado anteriormente. Haciendo que el test se aplique con menos severidad en determinados tipos de relatos. De todos modos, se deberá ser menos laxo con esta temática y salvo en relatos de adaptación a una nueva situación mantener férreamente las bases del test.

4. 3. 2. Ejemplo

En este caso, se ha decidido mostrar la utilidad que el test puede tener al ser utilizado en negativo, para esto la manifestación cultural utilizada deberá llevarse al aula con una mayor preparación y de un modo más concreto puesto que se pretende usar como revulsivo, que el estudiante reaccione ante lo negativo que se le está poniendo delante. Para esto se ha echado mano de uno de los títulos principales de la filmografía del insigne director David Lynch: *El hombre elefante* (1980). Con esto no se intenta decir que la película en cuestión sea negativa o muestre una ideología de ataque al diferente; todo lo contrario, en ella, el director estadounidense muestra la nefasta situación del protagonista del relato para que sirva como un golpe de efecto en sus espectadores.

La cinta, basada en la historia real de John Merrick, relata la vida del conocido como “hombre elefante” tras ser rescatado del hombre que lo explotaba en ferias como fenómeno por el doctor Frederick Treves. Esta se esfuerza especialmente en mostrar las reacciones de la gente ante la visión de las malformaciones físicas del protagonista y como nadie se había esforzado por descubrir qué clase de persona había debajo de ese maltrecho cuerpo.

Se ha elegido esta película porque, como se mostrará a continuación, no cumple ni uno solo de los requisitos del test. En primer lugar, vemos como John Merrick no se relaciona con naturalidad con su entorno. Al comienzo y final del filme, cuando se encuentra en manos de Bytes, este es una atracción de feria y su única relación con el resto de la humanidad es a través de los golpes del que se hace llamar su dueño y de las miradas de repugnancia del público. Del mismo modo, cuando pasa a estar bajo la protección del cirujano, está incomunicado en su habitación, sin tener una relación real con el mundo; en este caso, será la alta sociedad la que vaya a verle, prácticamente en los mismos términos que cuando estaba en la feria.

En cuanto al segundo ítem, las relaciones ya se han dicho que oscilan entre amo/esclavo, monstruo/espectador o protector/protegido. La única relación como iguales que se plantea a lo largo de toda la cinta es con otros de los fenómenos de feria al ayudarle a escapar de su cautiverio; por lo que se está guetificando a los que son físicamente disfuncionales, condenándolos a poderse entender solamente entre ellos. Solo hay un par de momentos fugaces en los que el “hombre elefante” es

tratado como un igual a lo largo del metraje, al mostrarle la foto de su madre a la esposa del médico y en la lectura de Romeo y Julieta que tiene lugar durante la visita de la afamada actriz Mrs. Kendal. Estas situaciones simplemente funcionan como un atisbo de esperanza para el espectador en la situación del protagonista y son tan fugaces que no son lo suficientemente intensas como para hacer que se pueda responder positivamente a la premisa del test.

En cuanto a la tercera premisa, poco hay que decir, puesto que el estereotipo se cumple en ambos sentidos, se le muestra como un monstruo de feria y posteriormente, cuando se descubre que es un hombre cabal y amable, funciona como el portador de lástima, e incluso en una situación fortuita se le llega a exponer como el monstruo perseguido por la multitud furiosa, como ya sucediera en películas basadas en relatos góticos como *Frankenstein* o *Nosferatu*. Pero también tiene uno de los momentos más bellos de la historia del cine, un paso previo a la autonomía y a surgir como un ente personal, cuando se planta frente a la muchedumbre furiosa y con un grito desgarrador dice: “no soy un monstruo, no soy un animal, soy un ser humano”.

La capacidad del señor Merrick es cuestionada por todos los demás personajes de la película, que lo tratan como si fuera un inútil y le dan un cobijo donde pasar toda su vida o ven en él una posibilidad de obtención de un beneficio económico al exhibirlo al público. Pero por el contrario, a lo largo de toda la película se ve como él está realizando una maqueta de la catedral que ve parcialmente desde la ventana del hospital, por lo que él sabe que es perfectamente capaz de realizar un trabajo y tener un sitio en el mundo.

Finalmente, en cuanto a la aceptación, nos centraremos en la percepción que el individuo tiene de sí mismo, ya que la aceptación social queda descartada totalmente con lo que se ha venido explicando hasta ahora. A pesar de ese grito al que se ha hecho referencia en el que se define a sí mismo como ser humano, a lo largo de toda la película se nos muestra cómo tiene esperanzas en poder llegar a curarse de su afección y que cada vez que ponen un espejo frente a su cara este se horroriza ante su imagen, por lo tanto esa aceptación personal es solamente una idealización final del personaje al final del relato.

Con todos estos elementos, vemos que la película reúne tantos elementos negativos que es perfecta para actuar como un revulsivo ante el alumnado. También ayuda el hecho de que las malformaciones sean tan horribles, lo hace poco

realista, sirviendo como metáfora hiperbólica de cualquier individuo con un cuerpo disfuncional ante la sociedad. Obviamente, esta aplicación del test en negativo no podrá realizarse con todas las manifestaciones que se encuentren, ya que la mayoría de ellas no tendrá la fuerza que ostenta esta, pensada para realizar esa función de aguijonazo al público; pero se ve cómo puede utilizarse de ese modo también el test.

4. 3. 3. Otras obras de corpus

A pesar de haber introducido la explicación principal del test con una película a la que se le pasa para trabajarla en negativo, el pequeño corpus que mostraremos será de audiovisuales que pasan holgadamente el test propuesto.

Requisitos para ser una persona normal (Película, 2015): en ella, el hermano de la protagonista tiene síndrome de Down. A pesar de ser una enfermedad con mayor carga mental que física, a diferencia de otros trastornos psicológicos como los del espectro autista o la esquizofrenia, el que la sufre tiene rasgos físicos característicos que hacen que sea un cuerpo disfuncional y que sean reconocidos fácilmente por esto. En este caso, el personaje presentado es el ejemplo para su hermana mayor, tiene una vida laboral estable que le da independencia, una vida afectiva muy clara y con total aceptación (ya que además es homosexual). Todo esto hace de ella una película muy útil para trabajar este valor así como los otros dos planteados en este trabajo.

Justino, un asesino de la tercera edad (Película, 1994): en esta comedia negra se nos plantea el problema de la tercera edad. El personaje de Justino está recién jubilado y comienza a ser tratado por parte de su entorno como un estorbo. Para demostrar su autonomía comienza a asesinar a determinadas personas que le maltrataban por ese hecho. La película completa funciona como una metáfora perfecta de las capacidades de los ancianos para seguir aportando a la sociedad, aunque el tono sea el de la comedia y el aporte sean los asesinatos.

Love on the brain (Videoclip musical, 2016): este es un ejemplo perfecto para utilizar en clase. Nos encontramos ante un elemento de actualidad y conocido perfectamente por los alumnos que además, por las características del videoclip, es

breve y se puede desarrollar su utilización perfectamente en una sola sesión. En él, se nos muestra a una mujer con sobrepeso que acude a una cita a ciegas en un bar con todas las modificaciones posibles para parecer más atractiva. Mientras espera ve que las demás mujeres en el bar son totalmente convencionales físicamente y bastante atractivas pero a pesar de esto son infelices. Ante este hecho se va al baño y se quita el maquillaje, fajas y demás elementos que realzaban su apariencia para salir de allí tal y como es y camina hacia el hombre con el que ha quedado, también con sobrepeso orgullosa de su decisión ante la mirada de aprobación de todo el resto de mujeres en el local.

Pieles (Película, 2017): para trabajar esta película se debe tener un grupo de clase con una mente muy abierta puesto que lo que se muestra es muy crudo, llegando a ser en muchos momentos extraordinaria e innecesariamente desagradable. Se nos plantea una típica película de vidas cruzadas, muy fragmentaria, cuyo nexo de unión son las malformaciones físicas. Toda la película en sí es un canto al cuerpo diferente y a la aceptación del mismo.

Intocable (Película, 2011): esta conocidísima película francesa nos relata la adaptación a su nueva situación como discapacitado de un hombre adinerado que contrata a un inmigrante para realizar sus cuidados. Juntos recorrerán el camino a la aceptación propia del que tiene un problema físico y su total adaptación al mundo. Es una película muy válida para trabajar en el aula por su dinamismo y facilidad de comprensión y que de hecho se utiliza en muchísimos centros hoy en día, aunque tal vez sin la adecuada explotación sobre ella con la que sacarle el mayor partido posible.

5. Aplicación a un género curricular: el teatro filmado

Como ya se ha dejado demostrado, el trabajo al completo se ha ejemplificado a través de los diversos medios audiovisuales que se han ido incluyendo. Con el fin de unir lo más posible el currículo recogido en la legislación a la especialidad cursada, sin alejarlo demasiado de la base planteada, se pueden analizar representaciones teatrales filmadas. Desde que se inventó el cine, el teatro ha sido un sustrato primordial del mismo. No hace falta más que asistir a los primeros rodajes de Georges Méliès para ver como las formas de organizar el espacio a la hora de realizar el rodaje son totalmente teatrales o que, todavía en sus formas más primigenias, los cinematógrafos de los Lumière dirigieron sus objetivos directamente a las representaciones teatrales preservando para la posteridad, entre otras cosas, el trabajo de la grandísima actriz Sarah Bernhardt. El teatro filmado tiene una larga tradición, fue uno de los primeros elementos que se incluyeron en la programación de la BBC en sus comienzos. En nuestro país desde los inicios de la televisión, el teatro filmado tuvo un gran éxito; programas como *Estudio 1* tenían pegadas a la pantalla a miles de familias españolas, aunque ayudaba mucho el hecho de que ese fuera el único programa emitido.

Para llevar al aula el teatro en nuestro país hay tres formatos ideales: las películas basadas directamente en obras con un mayor o nivel de fidelidad (*La venganza de Don Mendo*, *La casa de Bernarda Alba*, *La novia...*), programas televisivos que están a medio camino de la serie televisiva y el teatro filmado (*Estudio 1*) o filmaciones de las representaciones en teatros, generalmente con la motivación de preservar las representaciones con un fin investigador. En este caso, utilizaremos este último con el fin de mostrar el teatro de la forma más cercana posible al hecho teatral. Para mostrar la eficacia del test en formatos no audiovisuales vinculados a la asignatura, se utilizará, por un lado, la plataforma de Teatroteca del Centro de Documentación Teatral (CDT), una de los departamentos del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM). Se ha seleccionado la puesta en escena de *El público* de Federico García Lorca en 1988 bajo la dirección de Lluís Pascual para el Centro Dramático Nacional (CDN), a la cual se le pasará el test de igualdad del colectivo LGTBI; por otro lado, se aplicará el test de igualdad de género a la película *El perro del hortelano* (1996), de Pilar Miró,

una de las muestras más claras de fidelidad al texto teatral al ser trasplantado a la pantalla.

El público se presenta como un reto al test planteado; esta obra, desarrollada en la plenitud de la estética y lenguaje surrealistas, dificulta la aplicación del test ya que el significado y el significante en estos casos suelen estar bastante distantes, lo que compromete la integridad narrativa de la obra. En ella, esencialmente, se muestra la relación entre Enrique y Gonzalo, uno que, inicialmente, reniega de su homosexualidad y el otro que pretende mostrarla al mundo, todo en un marco metateatral. La relación de ambos personajes se va desdoblado a lo largo de la obra en otros como las figuras de Pámpanos y Cascabeles, los actores que representan a Romeo y Julieta o los estudiantes que asisten a la representación.

En este caso, no nos encontramos ante un relato prototípico de autodescubrimiento de la sexualidad, como se había mostrado con anterioridad en el ejemplo de *Call me by your name*; *El público* se enclava en una rara temática para la época en la que se compone, la de la defensa de la homosexualidad en una época mayoritariamente homófoba. Es por esto que dependiendo de lo que se tome como base de análisis del test los resultados serán muy diferentes. El análisis se centrará en la pareja protagonista lo más posible y, sobre todo, tratará de abstraerse de lo particular hacia lo general, es decir, centrarse en el resultado y no en la evolución.

Obviamente, ante el tipo de relato que nos encontramos, la primera de las premisas del test no se cumple totalmente a lo largo de toda la obra. En el cuadro quinto, aparece el personaje del Desnudo Rojo, *alter ego* de Gonzalo, el cual funciona como una figura mesiánica que ha de sufrir un martirio para salvar a los suyos, o lo que es lo mismo, el homosexual que se muestra abiertamente abriendo camino para la normalización social. En el mismo cuadro, aparecen unos estudiantes relatando la revuelta que ha habido en el teatro y, aunque el público se ha rebelado al ver que Julieta era un hombre y ha matado a la compañía, estos personajes han asimilado lo que se quería mostrar en el teatro y muestran abiertamente la aceptación de una sexualidad diferente a la normativa. Finalmente, la aceptación de la propia sexualidad de Enrique, el Director de Escena, funciona como un símbolo de todos los homosexuales tras el sacrificio de Gonzalo. Por lo tanto, no se muestra tanto una aceptación social como una aceptación dentro del ámbito del colectivo LGBTI.

Se podría decir que al personaje no se le guetifica, que es lo que marca el segundo ítem del test, pero es, esencialmente, porque en un principio no muestra abiertamente su homosexualidad, como en el caso de Enrique que tiene en Elena una tapadera. A medida que va evolucionando la acción del drama, vemos como fuera de los dos personajes principales y los otros dos hombres que les acompañan en todo momento y el Emperador no hay más personajes homosexuales y los que aparecen es porque funcionan como un alter ego de los dos protagonistas. A la hora de relacionarse con otros personajes, como Julieta o los caballos la relación, por lo general, se realiza con total naturalidad, aunque sea la naturalidad de una sociedad que rechaza esa tendencia sexual, pero en la obra se muestran muy diversas formas de afecto en los diversos personajes.

La principal riqueza de esta obra en esta orientación, posiblemente, radique en su respuesta a la tercera premisa del test. La riqueza de personalidades que se muestra va mucho más allá de todos los estereotipos. Una vez que se retira la máscara, los personajes van teniendo una serie de capas que serán diferentes formas de ser homosexual. Con esto se huye totalmente de los arquetipos tradicionales mostrando que un homosexual no tiene que estar marcado por el amaneramiento, como se había visto hasta entonces en muchas muestras culturales, sino que hay un abanico tan amplio de personalidades como en cualquier persona convencional y, sobre todo, muestra personajes que tienen varias capas (de la manera más teatral posible) dotándolos de una profundidad poco común.

El cuarto ítem se muestra a la perfección en los juegos sentimentales de la figuras de Pámpanos y Cascabeles y en el altísimo simbolismo sexual que está salpicado a lo largo de toda la obra. En el comienzo del segundo cuadro, titulado Ruina Romana se asiste de un modo poco convencional y muy poético a todas las posibilidades de la afectividad y el erotismo, mostrando relaciones de inclusión, de complementariedad, tóxicas... Llevando adelante en una danza festiva a la par que violenta una relación convencional, solamente que protagonizada por dos hombres.

Finalmente, en cuanto a la premisa de la aceptación nos centraremos en la pareja protagonista para no tener que ir personaje por personaje. Como ya se ha comentado, la obra funciona como defensora de una sexualidad diferente y será en la figura de Gonzalo en la que se centre, el cual desde el primer momento acepta plenamente su sexualidad e insta a los demás a que abandonen imposturas y una falsa heterosexualidad. A lo largo de la obra y gracias a los esfuerzos y sacrificio de

este, nos encontramos como Enrique acaba aceptándose a sí mismo y se va a mostrar tal y como es a la sociedad, encarnada por el público que pedirá que pase en su última intervención.

Como se ha mostrado, la obra pasa ya sea de manera holgada o con pequeñas concesiones los requisitos establecidos en el test. En este caso, estamos ante una obra muy compleja cuya aplicación al aula se debería hacer con una planificación milimétrica.

En el caso de *El perro del Hortelano*, de Pilar Miró, nos encontramos ante una versión muy fiel a la obra de Lope de Vega. En ella, se ha mantenido el verso a pesar de la mayor verosimilitud que suele requerir el cine, la principal diferencia ha sido el proceso de aireado al que se le ha sometido. El argumento de esta obra clásica de Lope es sencillo, un triángulo amoroso entre Diana, condesa de Belflor, y sus dos criados Teodoro y Marcela. Diana, enamorada de Teodoro, muestra un amor con intermitencias motivado por los celos de Marcela y la diferente condición que ella y Teodoro ostentan. Finalmente, por una treta de Tristán, el gracioso y criado de Teodoro, consiguen que este último ascienda socialmente y, una vez en el mismo estrato social, se pueda casar con Diana.

A la hora de analizar esta obra a partir del test realizado, nos surgen una serie de disonancias. Por un lado, se está aplicando un baremo creado por la mentalidad contemporánea a una obra creada bajo la mentalidad del siglo XVII, por otro lado, la que traduce esa obra, creando una con autonomía propia es una mujer del siglo XX, aunque hay que destacar que el trabajo resultante se acerca más a la arqueología teatral que a una actualización de la obra.

En cuanto a las tres premisas marcadas por Alison Bechdel, habrá que responder positivamente a las dos primeras, algo que es natural en un relato de un triángulo amoroso en el que hay dos mujeres y estas tienen contacto. La tercera premisa, por su parte, no se cumple o, al menos, no lo hace de forma extensiva. Sí que nos encontraremos conversaciones en las que Diana le pregunte a Marcela por sus sentimientos, pero estas preguntas están esencialmente motivadas por descubrir cómo está su relación con Teodoro. De todos modos, en los relatos románticos es natural encontrarse con que el tema se centra en el otro género, puesto que si se aplicara el test a la inversa tampoco superaría la tercera premisa en el caso de las conversaciones entre hombres más que en un par de ocasiones a lo largo de todo el filme.

En la primera premisa añadida al test, la que marca la independencia de la mujer, se pueden mostrar atisbos de independencia al ser el personaje de más alta alcurnia el de Diana, una mujer independiente (siempre que no sean consideradas las reglas sociales) cuyos designios son únicamente marcados por ella, ya que no hay un hombre en su vida que guíe sus designios. Pero en esencia toda la obra se basa en encontrar un casamiento, un matrimonio con un igual al que someterse como esposa. Aunque con el personaje de Diana se ha hablado de protofeminismo, la mentalidad hoy en día muestra que no es más que una mujer que busca ser atada, por lo que no cumple esta premisa marcada en el test.

El cuarto ítem del test es, posiblemente, el que más estrepitosamente falla a la hora de enfrentarlo a la película. Por un lado, nos encontramos que todos los requiebros amorosos que se dirigen a Diana y a Marcela son expresamente físicos, en ningún momento se halaga su carácter; encontrándonos con que en muchas ocasiones se minusvaloran a sí mismas por el hecho de ser mujeres, viéndose como seres inferiores. Pero este no es el fallo más grave en respuesta a esta premisa; sorprende encontrarnos con un par de escenas que no estaban incluidas en la obra original y que son una licencia de la directora; la escena de la taberna y la del palacio del conde Ludovico incluyen mujeres semidesnudas que sirven como mero entretenimiento visual para los hombres. Por lo tanto, se muestra una cosificación sexual de la mujer a lo largo de toda la película tanto visual como verbal.

Finalmente, a lo largo de toda la obra, se muestra a Diana como un personaje muy estereotipado, fallando así en el último de los requisitos que marca el test. Este personaje está construido a partir de diversos arquetipos, el de la mujer vana, el de la mujer indecisa y, sobre todo, el de la *femme fatale* que hace todo lo posible para torturar al hombre al que ha seducido.

Por todo esto, la película falla casi completamente en todos los ítems propuestos por el test. Obviamente, con esto no se está diciendo que se censure su uso en el aula, la película resulta interesantísima como muestra del teatro barroco español, es una de las mejores transferencias a la gran pantalla de una obra clásica, a la altura de muchos de los grandes Shakespeares del celuloide de todos los tiempos. Pero a causa del fallo en el test, no se considera una película adecuada para educar en valores y, teniendo en cuenta, que los fallos que se encuentran en ella no son tan estrepitosos como otras manifestaciones de la época, no se

considera tampoco adecuado su uso para este fin como revulsivo. El mostrar que hay películas que no superan el test pero con las que hay que ser especialmente minucioso para destacar sus fallos se considera una muestra del buen funcionamiento del mismo, ya que si un test no arrojara resultados negativos no tendría ninguna utilidad.

Con esto se ha tratado de demostrar que, como se dijo, los test pueden salir del audiovisual para aplicarse a medios que lleven una narrativa implícita en sí mismos, con el fin de facilitar su aplicación al aula de Lengua Castellana y Literatura. Como se ha hecho en este espacio con el teatro, se podría utilizar el método propuesto perfectamente a través de la novela u otros medios cuyo soporte sea estrictamente el papel. A pesar de haber desarrollado todo el sistema en este trabajo a partir de un corpus más generalista, susceptible de ser usado en cualquier asignatura, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, por los contenidos que desarrolla, es el caldo de cultivo ideal para su uso.

6. Conclusiones

En este trabajo, nos hemos encontrado con una premisa inicial marcada en la legislación, la de que hay que incluir la educación en valores en el aula. Pero como se ha ido mostrando, el docente cuenta con escasísimas referencias a cómo hacerlo en la ley y con literatura al respecto que peca, en la mayoría de las ocasiones, de excesivamente técnica o que funciona como listas de herramientas para aplicar al aula. Con este trabajo lo que se ha tratado ha sido salir de esa dinámica e intentar crear algo que haga autónomo al docente en la selección de materiales para llevar al aula.

Hoy en día, la cultura de masas y los medios cibernéticos están presentes en todos los órdenes de nuestra vida, más aún en la de los adolescentes. Es por esto que se considera muy importante introducir medios en la docencia que les son afines, sobre todo si pensamos que se va a tratar un tema transversal como la educación en valores. Como ya se ha señalado, los medios culturales con una base narrativa, y especialmente el audiovisual, que casa a la perfección con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y que son excelentes para fomentar este trabajo en valores gracias a la creación de empatía en el espectador.

Por lo tanto, lo que aquí se está planteando es un elemento atípico, pero se cree bastante conveniente y necesario, puesto que realiza un trabajo intermedio entre lo puramente teórico y lo práctico. Los test creados, inicialmente pensando en el creado hace más de 30 años por Alison Bechdel, han desdibujado el origen buscando ser más incisivos, que muestren una presencia real y no de facto. Se ha intentado marcar constantemente que no se trata de dogmatizar con esto, que siempre pueden ser modificados por los docentes que los vayan a usar para sus sesiones o, incluso, servir como la chispa inicial para crear otros sobre temáticas diversas como ha sucedido en este caso con el test de Bechdel/Wallace. Los trabajos de aplicación del cine en el aula que se han consultado respondían simplemente a listas de películas para usar, en este caso, aunque se incorpore un sucinto corpus a cada una de las temáticas, este solo busca ilustrar el test, que se pueda pasar sobre los audiovisuales citados con el fin de que este se concrete más.

Para finalizar, solamente cabe hacer una reflexión personal. Cada día se marca más la crisis de valores en la que estamos inmersos, muchos de los autores consultados son especialmente apocalípticos en este particular, tal vez sea porque

ya no hay unos valores marcados desde una institución gubernamental o religiosa que sean preeminentes y el mundo tiene que orientarse a la busca de los valores más puros más unidos al pensar general de la sociedad. El problema es que, paralelamente a este hecho, la educación cada vez camina hacia un mayor peso de la utilidad, lo que no es aplicable al mundo se va difuminando en el currículo, y de la especialización, para la cual se van eliminando cada vez más los temas anejos al principal. Con esto lo que se quiere mostrar es la dificultad de encontrar un hueco para la educación en valores en los ya de por sí abultadísimos planes de estudio. La obligación del docente es la de transmitir la información que se pide con el fin de que entre los diferentes alumnos de lugares distintos haya la menor distancia posible, las preguntas que surgen ante esto son: ¿va a seguir teniendo cabida la educación en valores en la educación moderna? ¿hay que reestructurar la educación para que, ante la crisis de valores de la que todo el mundo habla, la educación en valores tenga un mayor peso? Y sobre todo: ¿cuál es el papel del docente en la educación ética de sus alumnos? ¿tiene todo el apoyo de las familias en este proceso? Estas preguntas solo podrán contestarse con el transcurso del tiempo y la práctica docente en el marco de una ley fuerte y consensuada que no se cambie constantemente y dé lugar a identificar los problemas que esta tiene y poder solventarlos. Hasta entonces, los docentes como el que firma este trabajo tendrán que valorar qué es lo mejor para sus grupos de clase y si no les enseñamos valores, al menos trataremos de que tengan una buena cultura y se hagan voraces lectores y espectadores, ya que, a través de esto, los valores surgirán por sí mismos.

7. Referencias

Selección bibliográfica

- AMBRÒS, Alba y BREU, Ramon (2007): *Cine y educación*, Barcelona, GRAÓ.
- AMEIJEIRAS, Santa y MORÓN, Juan Agustín (1998): "Educación para la Salud a través del cine", *Comunicar*, 11, 123-128.
- BITRAGO RUBIRA, María Jesús y PEREIRA DOMÍNGUEZ, Carmen (2016): "Cine para educar en valores", *Revista padres y maestros*, 266, 25-33.
- CARRERAS, Llorenç, EIJO, Pilar, ESTANY, Assumpció, GÓMEZ, María Teresa, GUICH, Ricard, MIR, Victòria, OJEDA, Felipa, PLANAS, Teia y SERRATS, María Gràcia (1998): *Cómo educar en valores*, Madrid, Narcea.
- CUADRADO ESCLAPEZ, Toni (2008): *La enseñanza que no se ve. Educación Informal en el siglo XXI*, Madrid, Narcea.
- FREITAS, José Nahuel, ROSENZVIT, Milena y MULLER, Stephanie (2016): "Automatización del Test de Bechdel-Wallace", *Ética y Cine*, 6-3, 35-40.
- GARCÍA AMILBURU, María (coord.) (2009): *Mil mundos dentro del aula. Cine y educación*, Madrid, UNED.
- LOSCERTALES, Felicidad, BONILLA, José y MARTÍN DE AGAR, Cristina (2005): "El cine como instrumento de educación en valores", en José Romay Martínez y Ricardo García Mira (eds.), *Psicología social y problemas sociales. Vol. II*, Madrid, Biblioteca nueva, 475-484.
- MARZABAL, Íñigo y AROCENA, Carmen (eds.) (2016): *Películas para la educación*, Madrid, Cátedra.
- MASARAH REVUELTA, Elena (2016): "Lecturas feministas en el cómic autobiográfico contemporáneo", *Filanderas. Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas*, 1, 77-99.
- ORTIGOSA LÓPEZ, Santiago (2002): "La educación en valores a través del cine y las artes", *Revista Ibero-Americana*, 29, 157-175.
- PRATS, Lluís (2005): *Cine para educar*, Barcelona, Belacqva.
- SCHUJMAN, Gustavo (2002): *Formación ética básica para docentes de Secundaria*, Bilbao, Desclée.

Bibliografía legislativa

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013.

España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015.

Selección audiovisual

--- (2016): *Love On The Brain (Unofficial Music Video)*, <https://www.youtube.com/watch?v=z7i5qS5nCAA> (24/07/2018)

AGUILAR, Santiago y GURIDI, Luis (Dir.) (1994): *Justino, un asesino de la tercera edad*, España, José María Lara P. C.

ALMODÓVAR, Pedro (Dir.) (2006): *Volver*, España, El Deseo.

CASANOVA, Eduardo (Dir.) (2017): *Pieles*, España, Pokeepsie Films-Nadie es perfecto-Netflix.

DOLERA, Leticia (Dir.) (2015): *Requisitos para ser una persona normal*, España, Corte y Confección de Películas-El Estómago de la Vaca-Canal+ España.

DUCASTEL, Olivier y MARTINEAU, Jacques (Dir.) (2015): *Theo y Hugo, París 5:59*, Francia, Ecce Films-Epicentre Films.

GUADAGNINO, Luca (Dir.) (2017): *Call me by your name*, Italia-Francia-EEUU-Brasil, Frenesy Film Company-RT Features-La Cinéfacture-Water's End Productions-M.Y.R.A. Entertainment-Lombardia Film Commission.

GUILLÉN, Alba (Dir.) (2016-2017): *Notas aparte*, España.

HARRIS, Owen (Dir.) (2016): *Black Mirror: San Junipero*, Reino Unido, Netflix-House of Tomorrow.

KELLEY, David E. (Creador) (2017): *Big Little Lies*, EEUU, HBO-Blossom Films.

LEÓN, Inés de (Dir.) (2010-2013): *Inquilinos*, España.

LOZANO, Héctor (Creador) (2015-2018): *Merlí*, España, Nova Veranda.

LYNCH, David (Dir.) (1980): *El hombre elefante*, EEUU, Paramount Pictures.

MELFI, Theodore (Dir.) (2016): *Figuras ocultas*, EEUU, Levantine Films-Chernin Entertainment-Fox 2000 Pictures.

MILLER, George (Dir.) (2015): *Mad Max: Furia en la carretera*, Australia-EEUU, Kennedy Miller Productions-Warner Bros Pictures-Village Roadshow Pictures.

MIRÓ, Pilar (Dir.) (1996): *El perro del hortelano*, España, Enrique Cerezo P.C.-Lolafilms-Cartel.

NAKACHE, Olivier y TOLEDANO, Eric (Dir.) (2011): *Intocable*, Francia, Quad Productions-Gaumont-TF1 Films-Chaocorp production.

SABROSO, Félix y AYASO, Dunia (Creadores) (2006): *Mujeres*, España, El Deseo-Mediapro.

SPIELBERG, Steven (Dir.) (1985): *El color púrpura*, EEUU, Warner Bros-Amblin Entertainment.

TAYLOR, Tate (Dir.) (2011): *Criadas y señoras*, EEUU-India-EAU, DreamWorks SKG.

WARCHUS, Matthew (Dir.) (2014): *Pride (Orgullo)*, Reino Unido, Calamity Films.

